

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA, FONTES HISTÓRICAS E NOVAS TECNOLOGIAS:
DESCOMPASSOS E POSSIBILIDADES**Michele Rossoni Rosa¹**RESUMO**

Este artigo aborda a utilização de fontes históricas e de acervos digitais nas atividades de ensino de História na Educação Básica. Busca levantar algumas questões sobre o papel atribuído às fontes na historiografia, nos textos oficiais que orientam o ensino no Brasil e no cotidiano da “história ensinada”, no contexto da crescente oferta de acervos digitais. Identifica alguns descompassos e usos ainda “conservadores” das fontes históricas na escolha de materiais didáticos e na utilização das novas tecnologias. Apresenta, ainda, as reflexões de alguns autores, no âmbito da educação histórica, sobre as finalidades e as vantagens da utilização de fontes nas atividades escolares, e indica possibilidades de trabalho.

Palavras-chave: acervos digitais, educação histórica, fontes históricas

A expressão *fonte histórica* passou por uma ampla redefinição no campo da pesquisa historiográfica. Na linguagem de positivista, seus limites abarcavam essencialmente os registros escritos e oficiais (os “documentos”), privilegiados pela suposta neutralidade e “verdade” que continham, condições necessárias à pesquisa histórica científica. Fora da ortodoxia positivista e, posteriormente, marxista, foram incorporados variados tipos de fontes (diários, cartas, fotografias, desenhos, inventários, jornais, revistas, filmes, mapas, conjuntos arquitetônicos, fontes sonoras, orais e literárias etc.), através de renovados objetos, campos de estudo e metodologias.

O entusiasmo com as possibilidades lançadas pela chamada Nova História foi acompanhado pela postura metodológica fundamental de *crítica das fontes*, que, diferentemente do olhar projetado sobre os “documentos”, baseia-se no exercício de situar as fontes selecionadas quanto às suas condições de produção, enquanto “vestígios” construídos a partir da ação consciente dos homens, motivada por um jogo

¹ Doutora em História/UFRGS e professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. (Acesso à tese: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31727/000783079.pdf?sequence=1>)

específico de forças, e transmitidos através de linguagens. Mais ainda, isso significou o reconhecimento definitivo das especificidades da ciência histórica (e da essência também discursiva e provisória do conhecimento por ela produzido), para a qual as fontes, longe de poderem validar a “verdade” sobre o passado, são capazes de oferecer “visões” sobre ele, que são avaliadas e ressignificadas à luz de métodos e teorias selecionados pelo historiador, a partir, agora, de sua própria historicidade.²

Ao mesmo tempo em que se processou essa “abertura” na pesquisa histórica nas últimas décadas, expandiu-se a infraestrutura e popularizou-se o uso da informática. Como resultado, foi empreendido um amplo esforço de digitalização e publicação de fontes históricas – com grandes investimentos humanos e materiais -, oferecendo acesso, em sua maioria gratuito, a sofisticadas plataformas virtuais ligadas a museus, bibliotecas, arquivos, empresas jornalísticas etc., vistas, também, como uma modernização praticamente obrigatória, incentivada por políticas públicas.³

A Biblioteca Nacional Digital, o SIAN (Sistema de Informações do Arquivo Nacional) e a Biblioteca Digital Mundial, da UNESCO⁴, alguns exemplos dessa movimentação, reúnem um gigantesco número de fontes digitalizadas, além de *links* para outros projetos brasileiros e internacionais. Do mesmo modo que alguns historiadores se dirigem aos arquivos físicos para obter material inédito na pesquisa acadêmica, atualmente, a *Internet* também pode propiciar essa experiência. A publicação de acervos no “cyber-espço” forjou, porém, um conjunto novo de questões, relativas às formas e critérios de verificação da autenticidade da documentação divulgada.

2 Ver: FICO, Carlos. “Algumas anotações sobre historiografia, teoria e método no Brasil dos anos 1990” e GOMES, Ângela de Castro. “A reflexão teórico-metodológica dos historiadores brasileiros: contribuições para pensar a nossa história”. In: GUAZELLI, Carlos A.B. et al. **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

3 Nos cenários acadêmicos e escolares norte-americano e europeu, onde a expansão e a democratização de tecnologias digitais ocorreu com pelo menos uma década de antecedência em relação ao Brasil, a expressão *Digital Humanities* é utilizada para dar conta de uma “novo campo”, situado na interseção da História, da Filosofia, da Antropologia e da Sociologia, com as tecnologias de informação. Um breve levantamento das temáticas presentes em artigos publicados pela revista eletrônica *Digital Humanities Quarterly* revela preocupações variadas, como experiências de digitalização e de utilização de acervos, tentativas de melhor definir o próprio campo e os impactos das novas tecnologias sobre a pesquisa e o ensino na área de Ciências Humanas. Ver: <http://digitalhumanities.org/dhq/>. Consulta em 26/09/11.

4 Ver: <http://bndigital.bn.br/>, <http://www.wdl.org/pt/>, <http://www.an.gov.br/sian/inicial.asp>. Consulta em 26/09/11.

Quanto ao ensino de História no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais e normatizações posteriores para a Educação Básica, reformulados a partir da década de noventa, refletiram a movimentação da historiografia, conferindo destaque tanto ao uso de fontes históricas nas salas de aula, quanto ao das novas tecnologias. Nas orientações didáticas dos Parâmetros para o Ensino Fundamental, de 1997, o “Trabalho com fontes”, amparado sobre uma definição ampla⁵, orienta-se pelo objetivo principal de “introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos - textos escritos, desenhos, filmes -, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens.” (p. 39). Nos Parâmetros para o Ensino Médio, de 1998, o uso de fontes também é indicado como fundamental no cotidiano escolar, sendo referida a necessidade da “transposição” dos métodos da pesquisa historiográfica para as salas de aula.⁶ A fim de desenvolver competências de Representação e Comunicação, os estudantes devem “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção” (p. 28).

Nas orientações complementares aos PCN's do Ensino Médio (PCN+), é sugerido aos professores “desenvolver procedimentos que permitam interrogar diversos tipos de registros, a fim de extrair informações e mensagens expressas nas múltiplas linguagens que os seres humanos utilizam em suas práticas

5 “Os documentos são fundamentais como fontes de informações a serem interpretadas, analisadas e comparadas. Nesse sentido, eles não contam, simplesmente, como aconteceu a vida no passado. A grande maioria não foi produzida com a intenção de registrar para a posteridade como era a vida em uma determinada época; e os que foram produzidos com esse objetivo geralmente tendem a contar uma versão da História comprometida por visões de mundo de indivíduos ou grupos sociais. Assim, os documentos são entendidos como obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas. São interpretados, então, como exemplos de modos de viver, de visões de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contextos e épocas, estudados tanto na sua dimensão material (elementos recriados da natureza, formas, tamanhos, técnicas empregadas), como na sua dimensão abstrata e simbólica (linguagens, usos, sentidos, mensagens, discursos).” **BRASIL**. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: História. Brasília: MEC, 1997. p. 54.

6 “Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam.” **BRASIL**. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998. p. 22.

comunicativas e nas diferentes formas de conhecimento que constroem sobre o mundo. Ao interrogar as variadas fontes em suas múltiplas linguagens e suas especificidades – escrita, oral, gestual, pictórica –, situar os autores e os lugares de onde falam, os grupos sociais com que se identificam, seus interesses e os objetivos envolvidos na sua produção.”⁷

Nota-se que, nos textos dos três documentos, privilegia-se o desenvolvimento da competência geral de “leitura crítica de informações” através de fontes históricas. O “olhar desconfiado” que o historiador projetou sobre o contexto de produção das fontes para a construção do conhecimento histórico representa, assim, uma “postura” a ser incentivada através de experiências escolares, por adequar-se tanto à nova historiografia quanto às demandas crescentes da “sociedade da informação” e do exercício da cidadania. Funcionando, ao mesmo tempo, como pressuposto teórico-metodológico e recomendação didática, o “exercício de contextualização” de diferentes fontes é apresentado, nos PCN's, como principal contribuição da área de História na formação básica dos estudantes.⁸

A utilização de *fontes históricas* como recursos pedagógicos representa, assim, um desafio, pois envolve a aproximação entre a ciência histórica e as finalidades específicas da Educação Básica, seus espaços e rotinas escolares. Tal encontro, situado entre dois campos diferentes, exige reflexões e mediações específicas, que definam com clareza os objetivos das 'interfaces' ali estabelecidas. O crescimento do uso de fontes históricas por professores (atentos, sobretudo, ao interesse que os materiais geralmente despertam nos estudantes e à grande disponibilidade atual de acervos digitais, revistas, livros etc.), apesar de indicar a positiva disposição de “melhorar” as aulas com base nos “avanços” da historiografia, apresenta descompassos fundamentais que comprometem o esforço de incorporação das fontes aos processos de ensino. Embora para a historiografia e nos Parâmetros Curriculares Nacionais tenham se modificado substancialmente o papel e a abrangência das fontes históricas, ganhando a expressão, conseqüentemente, contornos mais amplos, o “novo entendimento” ainda

7 **BRASIL**. Secretaria de Educação Básica. PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, s/d. p. 74.

8 “Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio.” **BRASIL**. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998. p. 22.

não é predominante no ensino.

Tal descompasso pode ser observado no campo de produção e seleção de livros e materiais didáticos e em estratégias de ensino comumente utilizadas por professores. Em muitos livros didáticos, é possível perceber um uso ainda restrito da noção de fonte histórica, que permanece vinculada, sobretudo, à comprovação daquilo que está sendo afirmado, “ilustrando” com sua “verdade” o passado descrito mais do que indicando como o conhecimento apresentado foi construído, e os problemas daí advindos. A reprodução de uma única fonte em cada capítulo ou sub-capítulo para que os estudantes analisem é, talvez, o exemplo mais explícito da apropriação ainda limitada das possibilidades que o trabalho com fontes oferece. Em telecursos e “vídeo-aulas” de História, outros exemplos, imagens e registros escritos são inseridos, correntemente, para autorizar a fala do historiador (projetado, na mesma medida, como “fonte”) ou a narrativa apresentada, construindo um consenso que pouco revela a dinâmica muitas vezes contraditória das interpretações históricas.⁹

Mais ainda, esses materiais ainda são escolhidos pela maioria dos professores das redes públicas. Numa avaliação que contemplou os livros de História selecionados por professores para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2005, Miranda e Luca (2004) identificaram presente em 69% deles essa abordagem ainda “informativa”, com foco na “narrativa acontecimental” do passado e, conseqüentemente, na utilização “comprobatória” das fontes.

Outras duas abordagens foram delimitadas pelas autoras, nas quais se percebem formas encontradas para “atualizar” os manuais didáticos em relação às novas propostas da ciência histórica e, também, às orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais em vigor: 7% dos livros foram classificados como possuindo ênfase “procedimental” (que valoriza a dimensão formativa advinda do método histórico e do tipo de leitura e problematização de fontes que caracteriza a ação do historiador, com foco em habilidades relacionadas à leitura, identificação de informações, análise, comparações, bem como em discussões que priorizam um olhar

9 Ver, por exemplo, a análise feita por Sossai e Mendes sobre a série “História do Brasil por Boris Fausto”, do projeto TV ESCOLA. SOSSAI, Fernando e MENDES, Geovana Lunardi Mendonça. **Ensino de História na era da globalização:** oralidade e imagem na sala de aula. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Fernando%20Sossai;%20Geovana%20Mendes.pdf>. Consulta em 12/10/2011.

sobre o período contemporâneo) e 24% como “mistos” (por buscar articular as duas dimensões, mantendo a informação histórica derivada de um conhecimento socialmente acumulado, mas explorando também a dinâmica construtiva do conhecimento histórico, problematizando fontes e apresentando elementos que favoreçam a compreensão do caráter provisório da interpretação histórica)¹⁰. As porcentagens reduzidas de escolha por esses dois últimos grupos evidenciam que, através dos livros, aos estudantes ainda é apresentada uma “história ensinada” de viés predominantemente positivista, e que, portanto, tal paradigma de compreensão do conhecimento histórico ainda persiste entre os professores das redes públicas como o mais adequado para a condução das atividades de ensino.

A observação de algumas estratégias pedagógicas muitas vezes utilizadas por professores também revela usos ainda “conservadores” das fontes históricas, apesar do uso de novas plataformas tecnológicas. Muitas vezes, é dada excessiva ênfase à competência de “ler” ou “decifrar” as fontes e à reprodução dos passos da pesquisa histórica nas atividades de ensino, que adquirem sentido *per se*. Em muitas tarefas de pesquisa escolar, por exemplo, os estudantes recebem conjuntos de fragmentos de fontes históricas selecionados pelo professor, e perguntas, também por ele formuladas, cujas respostas devem ser encontradas nos “documentos”, percorrendo, grosso modo, o caminho da pesquisa histórica para concluírem, por si mesmos, aquilo que provavelmente seria dito numa aula expositiva. Resiste, nessas iniciativas, o aspecto tradicional, embora, novamente, exista a intenção de atualizar as estratégias de ensino. Embora, por certo, mais produtivas que as formas tradicionais de ensino (com sua essência informativa e aulas expositivas) e mais afinadas com as orientações estabelecidas pelos PCN's, os estudantes não ultrapassam, com essas pesquisas, as “barreiras” do conhecimento histórico acumulado.

Outro problema remete-se às páginas de *Internet* que muitos professores e estudantes utilizam como base para a busca de fontes históricas. Muitas vezes, “documentos” são copiados de páginas de conteúdo histórico geral, sem que existam referências adequadas quanto à sua procedência, o que compromete o trabalho

10 MIRANDA, Sônia Regina e LUCA, Tânia Regina. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 24, n. 48, 2004. s/p. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext. Consulta em 12/10/2011.

proposto, enquanto arquivos e bibliotecas digitais permanecem subutilizados na Educação Básica. Mais ainda, a facilidade de criação de apresentações e vídeos, e de sua publicação, fez surgir um amplo número de “aulas” e “versões temáticas” sobre eventos, personagens históricos etc., produzidas por professores, estudantes, “sites especializados de história” etc., que, muitas vezes, reproduzem, mais uma vez, o conservadorismo e a superficialidade da “história ensinada” tradicional, além de serem populares fontes de consulta e de cópia para pesquisas e tarefas escolares.

O descompasso e os problemas até aqui referidos evidenciam, de certa forma, falta de clareza acerca do papel representado pelas fontes na construção do conhecimento histórico, das possibilidades criadas pelas novas tecnologias na educação histórica e das Ciências Humanas em geral, e dos objetivos específicos envolvidos na opção pela utilização de fontes históricas no ensino. Diversos estudos, porém, buscaram apontar as aproximações, a importância e as vantagens específicas da utilização de fontes históricas e de diferentes linguagens no ensino, bem como metodologias aplicáveis aos diferentes materiais, temáticas e tecnologias,¹¹ e que representam orientações importantes para o trabalho docente.

Quanto às vantagens gerais envolvidas na escolha pelo uso de fontes históricas nas atividades de ensino, Bourdillon (1994) apresentou três razões fundamentais para que os estudantes sejam iniciados na metodologia da pesquisa histórica, e que sintetizam conclusões de propostas em outros estudos: primeiro, a autora salienta que se os estudantes não souberem como o conhecimento histórico chegou até eles, ele não terá grande utilidade (será um “conjunto misterioso” de informações), servindo apenas para mitificar determinados assuntos; segundo, o trabalho com fontes oportuniza uma aprendizagem mais adequada às novas teorias de aprendizagem por possuir um caráter ativo, em que os estudantes aprendem a resolver problemas a partir de perguntas e de “evidências”, desafiando seus próprios esquemas de pensamento, processo que os ajudará a dar sentido àquilo que estudam; por último, a autora refere que usar fontes históricas, e tratar dos problemas a elas relacionados, configura-se em um exercício de aproximação com diferentes realidades, de contato

¹¹ Ver: PINSKY, Carla (org). **Fontes históricas**. São Paulo, Contexto, 2005; NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2001; NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão em sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1999; SALIBA, Elias Thomé. “Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens”. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

com determinadas linguagens e formas de pensar de outras épocas, que atribui maior “concretude” para o período e agentes em estudo, pois, ao observar que certos modos de comunicar ou pensar são familiares e outros não, os estudantes estão observando continuidades e mudanças ao longo do tempo. Desse modo, fica mais fácil para o estudante compreender que não há verdades absolutas em História, ainda que haja um compromisso do historiador com o processo de construção do conhecimento.¹²

Para Caimi (2008), os procedimentos didáticos envolvendo fontes apresentam-se como possibilidades que favorecem as transformações necessárias a serem conduzidas no ensino de História, que envolvem: a compreensão da relatividade do conhecimento histórico (com a apropriação dos procedimentos da pesquisa histórica, pelos estudantes); a ruptura da ordenação temporal e espacial dos conteúdos (fundamentada na noção de múltiplas temporalidades e na impossibilidade de se estudar toda a história da humanidade); a compreensão da memória histórica como instrumento de luta, de emancipação e de transformação social (na medida em contribui para o desenvolvimento de habilidades que permitem a desnaturalização do passado e o questionamento das tradições herdadas); a incorporação de diversas linguagens ao ensino (com a diversidade dos materiais); a substituição da memorização pela reflexão histórica (com a aprendizagem pela descoberta e pela construção do conhecimento); e a valorização da história local pelo estudo do meio e pela memória oral¹³. Pereira e Seffner (2008) definiram como função principal das fontes históricas nas salas de aula “ensinar aos estudantes a especificidade da narrativa histórica em relação a outras narrativas do passado, como o cinema, a televisão, a literatura, a música, a matéria jornalística, dentre outras”¹⁴, fazendo com que reconheçam na complexidade da produção do conhecimento histórico seu estatuto particular de ciência.

Mais ainda, Phillips (2002), ao analisar o modo como se desenvolve a noção de fonte histórica entre os estudantes, definiu quatro “estágios de relacionamento”, que precisam ser observados pelos professores no planejamento das

12 BOURDILLON, Hilary (Org.). **Teaching History**. London: Routledge, 1994. p. 125. Ver também: BARTON, K. e LEVSTIK, L. **Teaching History for the Common Good**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

13 CAIMI, Flávia Eloisa. “Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?” In: *Revista Anos 90* (UFRGS), v. 15, n. 28, dez/2008. p. 132.

14 PEREIRA, Nilton M. e SEFFNER, Fernando. “O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula.” In: *Revista Anos 90* (UFRGS), v. 15, n. 28, dez/2008. p. 127.

estratégias de ensino: 1) o conhecimento sobre o passado é recebido “acabado” (os estudantes confundem fontes históricas com conhecimentos históricos, “lendo-as” da mesma forma que os livros didáticos, aceitando a visão de que os historiadores “sabem tudo” sobre o passado; ainda são incapazes de contemplar diferentes interpretações, acreditando que não existem problemas conceituais ou metodológicos na construção do conhecimento histórico); 2) a fonte histórica é vista como “informação privilegiada” sobre o passado (os estudantes começam a perceber alguns aspectos da problemática metodológica da construção do conhecimento histórico, perguntando “como se sabe sobre isso?”; começam a perceber que o “conhecimento” é parcialmente dependente da fonte, mas ainda apresentam dificuldade para entender a natureza complexa dos “vestígios”, projetando sobre eles a ideia de “verdade”, simplesmente por serem “antigos”); 3) a fonte histórica passa a ser a base para inferências sobre o passado (os estudantes passam a perceber que fonte histórica e “informação” são diferentes, reconhecendo o papel geral das fontes; se tornam cientes de que para que se construa conhecimento sobre o passado, é preciso “avaliar” as fontes); 4) consciência da historicidade do passado (estudantes começam a entender a natureza metodológica da pesquisa histórica e, em particular, reconhecem que as conclusões feitas por historiadores são dependentes dos usos que estes fazem das fontes, e que o produto - ou a historiografia - é uma reconstrução do passado).¹⁵

As referências brevemente apresentadas representam exemplos de reflexões e preocupações que precisam estar presentes no planejamento das atividades didáticas, pois resgatam o “foco” e a intencionalidade da opção docente pelo uso de fontes históricas e, repassadas aos estudantes, oferecem a possibilidade de um relacionamento mais complexo com a construção do conhecimento. Indo ao encontro de tais preocupações, a crescente oferta de acervos digitais e de tecnologias nas escolas possibilita a construção de inúmeras propostas, capazes de abarcar os mais diversos assuntos e períodos.

Muitos acervos digitais já demonstraram a preocupação em oferecer uma interface “amigável” e também voltada à educação escolar, e

15 PHILLIPS, Robert. **Reflective teaching of history 11-18: Meeting Standards and Applying Research**. Londres: Continuum, 2002. p.73. Embora não especifique possíveis faixas etárias ou etapas de formação em que se efetivam os estágios, o autor afirma que os níveis três e quatro só são atingidos plenamente a partir da adolescência.

disponibilizam “itinerários” para o trabalho com diferentes tipos de fontes e linguagens, que objetivam orientar a análise feita pelos estudantes. Para fontes escritas, por exemplo, o Arquivo Nacional (*National Archives*) digital norte-americano sugere o seguinte itinerário de tratamento/investigação, que envolve observação, registro, classificação, pesquisa complementar e inferência:

a) Tipo de documento (jornal; mapa; carta, anúncio; carta; telegrama; registro; memorando; relatório; relatório estatístico; comunicado de imprensa, outros);
b) Características únicas do documento (texto manuscrito; texto mecânico; timbres; selos; anotações; carimbos; outros);
c) Data(s) do documento;
d) Autor ou criador do documento; Posições que ele ocupava;
e) Para que público foi escrito o documento?
f) Informações do documento: 1) Referir três coisas que o autor afirma que você considera importantes; 2) Por que você acha que esse documento foi escrito? 3) Que evidências no documento ajudam você a saber por que ele foi escrito? (Citar as passagens); 4) Citar duas coisas no documento que revelem aspectos do contexto em que se vivia no período;
g) Escrever uma pergunta ao autor do documento que você considera que ficou sem resposta. ¹⁶

O itinerário proposto, entre vários outros, representa uma forma de mediar o trabalho com as fontes, partindo de questões previamente formuladas, mas que orientam o “olhar” do estudante sobre o material em estudo e incentivam inferências e novos questionamentos. No planejamento e preparo de propostas com fontes históricas, é comum professores observarem os conteúdos de trabalho selecionados e/ou estabelecidos para a etapa escolar e, a eles, associarem o uso de fontes históricas, buscando conciliar tais atividades com as demandas curriculares das escolas. Por esse caminho, é do professor a tarefa de “vasculhar” na *Internet* em busca de recursos para o assunto em foco, o que demanda, sem dúvida, bastante tempo e requer uso adequado de ferramentas de busca e de tradução *online*. Vencidos tais empecilhos, é também do professor a tarefa de selecionar um conjunto inicial de fontes e de elucidá-las de forma preliminar, construindo o seu próprio conjunto de questões e de

¹⁶ Disponível em:

http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/written_document_analysis_worksheet.pdf.

Consulta em 26/09/11. Tradução feita pela autora.

conhecimentos sobre elas e, ainda, identificando possibilidades de usos e de leituras que poderão ser explorados pelos estudantes, através de seus próprios questionamentos.

Em atividades de pesquisa ou de iniciação científica, o caminho percorrido pelo estudante é “completo”, partindo de seus interesses pessoais e que, percorrendo os passos da pesquisa histórica, infere sobre os tipos, a existência e a disponibilidade de fontes que respondam às suas demandas e questionamentos. Em ambos os caminhos, entretanto, é fundamental que o professor atue como orientador da pesquisa, oferecendo seu conhecimento prévio, dialogando com o conhecimento dos estudantes, “guiando” o cuidado dispensado às fontes (no que se refere às suas possibilidades informativas e interpretativas), ao mesmo tempo em que observa, interage e busca qualificar, também através do diálogo, a própria noção de fonte histórica predominante entre os estudantes.

Apesar de representar um enorme desafio aos professores e estudantes de História, o trabalho com os variados acervos que se “colocam ao alcance da mão” através da *Internet* não pode ser desperdiçado, enquanto possibilidade de aproximação necessária entre a ciência histórica e a “história ensinada”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, K. e LEVSTIK, L. **Teaching History for the Common Good**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

BOURDILLON, Hilary (Org.). **Teaching History**. London: Routledge, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: História. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, s/d.

CAIMI, Flávia Eloisa. “Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?” In: *Revista Anos 90* (UFRGS), v. 15, n. 28, dez/2008.

FICO, Carlos. “Algumas anotações sobre historiografia, teoria e método no Brasil dos anos 1990” e GOMES, Ângela de Castro. “A reflexão teórico-metodológica dos historiadores brasileiros: contribuições para pensar a nossa história”. In: GUAZELLI, Carlos A.B. et al. **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

MIRANDA, Sônia Regina e LUCA, Tânia Regina. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 24, n. 48, 2004. s/p. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext. Consulta em 12/10/2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão em sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1999.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2001.

PEREIRA, Nilton M. e SEFFNER, Fernando. “O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula.” In: *Revista Anos 90* (UFRGS), v. 15, n. 28, dez/2008.

PHILLIPS, Robert. **Reflective teaching of history 11-18: Meeting Standards and Applying Research**. Londres: Continuum, 2002.

PINSKY, Carla (org). **Fontes históricas**. São Paulo, Contexto, 2005.

SALIBA, Elias Thomé. “Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens”. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOSSAI, Fernando e MENDES, Geovana Lunardi Mendonça. **Ensino de História na era da globalização: oralidade e imagem na sala de aula**. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Fernando%20Sossai;%20Geovana%20Mendes.pdf>. Consulta em 12/10/2011.